

Experiencias interculturales en las aulas universitarias: el caso de los jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Argentina) *

Intercultural experiences at universities: the case of the
young members of the Wichi community in the
UNSa (National University of Salta-Argentina)

María Macarena Ossola **

Resumen

El artículo se inscribe en el marco de los actuales análisis de la Antropología de la Educación en busca del sentido y el significado que guarda, para las poblaciones aborígenes, el acceso y la permanencia en las instituciones de formación superior (principalmente, las universidades). Se narra, desde una perspectiva cualitativa y de corte etnográfico, los procesos generados en una clase introductoria a la temática de la "cultura", en la cual, la participación de cuatro jóvenes provenientes de la etnia wichí otorga un giro inesperado, tanto a la discusión sobre el concepto de cultura, como a otros relacionados (diversidad, lengua y pertenencia étnica) La reconstrucción de los sucesos (y de los significados atribuidos a los mismos) se realiza a partir de entrevistas semi-estructuradas a la docente a cargo del curso y a dos de los jóvenes wichí participantes. A partir de estos relatos se articulan diversas tramas en dónde se entrecruzan diferentes modos de percibir la diversidad y de pensar los procesos de identificación en contextos áulicos.

Palabras clave: interculturalidad, etnografía, universidad (educación superior), jóvenes wichí, estudio de caso.

* Recibido: abril 2010. Aceptado: diciembre 2010.

Este trabajo se inserta dentro del proyecto de investigación de Beca de Posgrado de CONICET "Espacios educativos salteños: aportes a la articulación de praxis, reflexión y acción" y al Proyecto de Doctorado "Diversidad y alteridad en las propuestas educativas salteñas. Un acercamiento etnográfico".

** Licenciada en Antropología, Universidad Nacional de Salta, Argentina. Doctoranda en Antropología en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Becaria doctoral del CONICET. Auxiliar Docente e Investigadora de la Universidad Nacional de Salta. Correo electrónico: mmossola@unsa.edu.ar

Abstract

This article is under the current analyses of Educational Anthropology. It searches for the meaning and the significance it has for these communities, the access and permanence of their members in the institutions of high education, being Universities the main target.

Its narrates from a qualitative and ethnographic perspective, the processes generated from an introductory class to the topic of "culture" in which, the participation of four young adults that belong to the ethnic community wichí, gave an unsuspected turn. It became into a debate when it reached the concepts of culture and others related to it such as diversity, language and ethnic property.

The reconstructions of events (and the significance attributed to them) were done based on semi-structured interviews to the teacher in charge of the class and to two of the four young students from the wichí community. From the different telling it was possible a diversity of schemes, where different ways of perceiving the concept of diversity and the way of seeing the processes of identity in the context of a classroom, collide.

Key words: interculturality, ethnographic, university (higher education), young adults Wichí, case study.

1) Introducción

La etnografía se reafirma en el campo de las ciencias sociales como una opción metodológica dentro de la investigación educativa, permitiendo reconstruir analíticamente los procesos y las relaciones reales del entramado social-educativo (Levinson, 2007). En ese sentido, este trabajo presenta un avance en la investigación socio-educativa, en tanto permite conocer detalles del paso de los estudiantes indígenas wichí por la Universidad Nacional de Salta.

En relación con la perspectiva que se viene desarrollando en los últimos años en América Latina, en dónde los niños y jóvenes han dejado de ser considerados como objetos de atención marginal de las prácticas educativas, se los vislumbra en este trabajo como agentes activos de la apropiación cultural en diferentes órdenes. Justamente, tal como se ha planteado en otros trabajos, ya no se trata de ver qué hacen las instituciones educativas con los jóvenes provenientes de comunidades indígenas, sino que se busca relatar qué es lo que estos últimos realizan en su tránsito universitario (Czarny, 2007) Por ello, en este artículo consideramos relevante presentar la descripción y algunas propuestas de interpretación de una situación intercultural ocurrida en un contexto áulico en marzo de 2008. La misma, se reconstruye a partir de las voces de ciertos agentes participantes (profesora y dos alumnos provenientes de comunidades originarias wichí)

Los relatos, como se verá, articulan sentidos diferenciales (en ciertas ocasiones "encontrados") en relación con las concepciones de "cultura", "diversidad cultural" y

“lenguaje”, entre otras. A la vez, éstas permiten la posibilidad analítica de relacionar la constitución de sus significaciones con las trayectorias educativas previas de los participantes.

Para una mejor comprensión del contenido, se ha dividido el artículo en cinco secciones. En la primera se ofrece un recorrido por los antecedentes existentes en América Latina sobre las políticas universitarias referidas a la relación comunidades originarias-universidad. Este apartado concluye con los vínculos específicos que tiene la Universidad Nacional de Salta con las poblaciones aborígenes de la zona.

La segunda parte se constituye a partir de la explicitación de los postulados teóricos y metodológicos que sustentan la investigación. Aquí se aborda el modo de concebir la práctica antropológica y el recorrido analítico que posibilitó la reconstrucción del caso específico a analizar.

En la tercera parte se realiza la transcripción de ciertos momentos narrados durante las entrevistas que fueron mantenidas tanto con la docente como con los alumnos indígenas. El énfasis está puesto en la reconstrucción de una clase puntual, en la que la identidad de este grupo de cuatro jóvenes indígenas se “puso en escena” en un contexto áulico.

Las interpretaciones de los relatos (siempre parciales y abiertas a la discusión) constituyen el apartado número cuatro; finalizando el artículo con la delineación de ciertas propuestas para continuar el análisis y ponderando la realización de este tipo de investigaciones etnográficas en contextos universitarios.

2) Pueblos originarios en las universidades latinoamericanas: una presencia que se convierte en desafío

A pesar de que el acceso a la universidad por parte de jóvenes provenientes de “comunidades aborígenes” o “pueblos originarios” en el Noroeste Argentino no es reciente (Bergagna, 2009), en los últimos años la visibilización de su presencia y permanencia en las universidades latinoamericanas ha originado un nuevo debate a nivel académico y de políticas universitarias (Dietz y Mateos, 2008)

La relación que cada universidad establece con los estudiantes indígenas es un fenómeno complejo y heterogéneo que responde a cuestiones específicas, tales como: el contexto local/regional, el modo de gestión y el ejercicio de reflexividad por parte de los educadores, la tradición y el perfil de la institución, como así también influye el modo de relación que históricamente ha mantenido cada estado nacional y gobierno provincial con la diversidad cultural interna.

Las reflexiones en torno a esta temática comenzaron a gestarse, de manera más o menos sistemática, desde hace algunos años en Latinoamérica. A pesar de los diferentes modos de contemplar la relación entre poblaciones originarias y educación superior, podemos decir que para la región se vislumbran problemáticas y cuestiones de fondo similares. Esto puede deberse a que “[en América Latina] las condiciones de pobreza y/o desigualdad educativa aparecen como un trasfondo importante a considerar” (Levinson, Sandoval Flores y Bertely-Busquets, 2007: 827).

De este modo, ciertos países han delineado programas de educación superior destinados a comunidades indígenas. En este sentido, en América Latina son perceptibles los esfuerzos de algunas universidades públicas y privadas, que diseñan programas específicos para la profesionalización de indígenas, entre ellas, se destacan: la Universidad Rafael Landívar en Guatemala, la Universidad Pedagógica Nacional en Chiapas-México y la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. El caso de México, cuya experiencia fue precursora en la creación de universidades interculturales -la primera de ellas, la Universidad Intercultural del Estado de México creada en el 2004- es la culminación de un largo proceso de firma de acuerdos hasta el establecimiento de los ordenamientos legales que les dan su origen.

En Colombia se destaca la existencia del “Programa de Interacciones Multiculturales”, originado en 2004 a partir de las experiencias de diálogo intercultural, implementado a partir de la presencia de jóvenes indígenas en diferentes carreras de la Universidad Externado-Colombia. Es un Programa “no para estudiantes indígenas, sino con comunidades indígenas” (Rocha, 2009: 20).

Por otra parte, en Chile y Perú se están llevando adelante proyectos pilotos que apuntan a la inclusión social a partir de la implementación de políticas de acción afirmativa en los niveles de educación superior. Así, desde el año 2003, en el marco del programa *Pathways for Higher Education*¹ (Caminos hacia la Educación Superior):

“Las Universidades de la Frontera en Chile y San Antonio Abad del Cusco en Perú, han establecido programas de apoyo académico para sus estudiantes de ascendencia Mapuche [programa Rüpu, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile], Quechua y de etnias amazónicas [programa Hatun Ñan, Universidad San Antonio Abad, Cusco, Perú] y están revisando sus políticas internas con el propósito de incrementar el ingreso y la participación de estos jóvenes en la vida universitaria; mejorar su rendimiento en los estudios; fortalecer sus vínculos culturales con su grupo de referencia y otros grupos, así como elevar sus tasas de graduación de programas de pregrado.” (Palacios, 2005: 10-11)

En una línea de trabajo similar, el proyecto Thakhi (“Camino” en lengua aymara) está destinado a los alumnos aymaras de la Universidad de Tarapacá (Arica, Chile) y tiene como eje central de trabajo el fortalecimiento identitario.

Ahora bien, ¿qué sucede en el caso argentino? Como lo indica Paladino:

“En la Argentina no ha habido un debate sobre acciones afirmativas en la educación superior, como sí ha ocurrido en otros países de América Latina. Proba-

1 El proyecto es una iniciativa de la Fundación Ford y cuenta con el apoyo de la Fundación Equitas para su implementación en la Región Andina y el Cono Sur. El mismo “tiene el propósito de promover un mayor acceso y oportunidades de educación superior para las poblaciones excluidas en el mundo. La iniciativa se implementa actualmente en diversos países de América Latina, Asia, África y Europa del Este y beneficia a instituciones de educación terciaria de estos países interesadas en contribuir a que las poblaciones menos privilegiadas por los sistemas de educación superior desarrollen plenamente sus talentos y aspiren a posiciones de liderazgo.” (Palacios, 2005: 10)

blemente, esto se deba al modelo universitario que ha predominado hasta comienzos de la década del 90, durante los períodos democráticos, basado en el carácter gratuito, laico y de acceso universal. Es a partir de esta condición que se impuso un imaginario de 'igualdad de oportunidades' para todos, lo cual resultó en el escaso cuestionamiento sobre la necesidad de reflexionar acerca de quiénes son los segmentos y sectores sociales que acceden a este nivel de estudios." (Paladino, 2009: 102)

Esta situación no es ajena a los contextos actuales de enseñanza y aprendizaje en la Universidad Nacional de Salta (UNSa), en el seno de la cual, desde el año 2009 se ha comenzado a reflexionar, desde varios sectores, acerca de los modos de establecer relaciones educativas en contextos de diversidad. En este sentido, desde la Secretaría Académica, y en conjunto con otros institutos y facultades de la Institución, se han generado los primeros proyectos de "articulación" del trabajo áulico con jóvenes provenientes de comunidades originarias.

Para comprender el contexto en el que se producen las relaciones entre la UNSa y los jóvenes de comunidades aborígenes, cabe señalar que la provincia de Salta se ubica en el Noroeste Argentino y limita con tres países: Chile, Bolivia y Paraguay. Como lo indica una antropóloga local:

"(...) la Provincia de Salta es dentro de la Argentina la que posee la mayor diversidad de etnias indígenas, en total unas nueve, que habitan tanto en las tierras altas [altiplano] como en las tierras bajas [monte chaqueño], en todos los casos, con prolongaciones a alguna provincia o país vecino." (Buliubasich, 2009: 11)

Estos grupos étnicos son, en las tierras bajas, los Guaraníes (también conocidos como Chiriguano), Chané, Wichí (o Mataco), Tapy o Tapieté, Chorote (Iyojwaja o Iyojwujwa), Chulupí (o Niwaklé), Toba (o Qom), y en las tierras altas los Kollas y Diaguito-Calchaquíes.

En esta geografía "delimitada por la diversidad" se erige la Universidad Nacional de Salta. Dicha Casa de Altos Estudios, fundada en el año 1972 cuenta con tres sedes: La Sede Central (en Salta Capital) y dos Sedes Regionales: Sede Regional Orán y Sede Regional Tartagal.

Como lo indican las bases de su estatuto, la cultura tiene un lugar privilegiado en sus claustros:

"La Universidad Nacional de Salta es una institución de derecho público, autónoma y autárquica, que tiene por fines la promoción, la difusión y la preservación de la cultura. Cumple este propósito en contacto permanente con el pensamiento universal y presta particular atención a los problemas de la región y del país". Estatuto de la Universidad Nacional de Salta (aprobado por Res. A. U. 001/96)

Como puede observarse, la inclinación por cuestiones culturales y relativas al "medio local" es explícita. Pero no existe definición ni aproximación alguna a lo que la

institución entiende por “cultura”. Esto trae aparejado la ambigüedad en los intentos de delimitar qué tipo de “cultura” la Universidad ha de promover, difundir y preservar.

Asimismo, esta difusa conceptualización se evidencia en la falta de políticas específicas para contemplar la diversidad cultural local. Como lo indica una de las autoridades de la Universidad (en conversación personal):

“Son muchos los desafíos que a la universidad le representa la inserción de jóvenes provenientes de las comunidades indígenas (...). En el formulario de ingreso al período académico 2009 hicimos la primer pregunta acerca de la procedencia étnica, pero los datos no pudieron tabularse porque la pregunta era tan ambigua que los chicos la confundieron con distintos lugares del interior de la provincia.” (Autoridad de la UNSa)

La afirmación que realiza esta profesional resulta llamativa, pues demuestra lo incorporada que está en el imaginario la idea de que las personas pertenecientes a grupos étnicos deben provenir, necesariamente, de comunidades indígenas. Esto lleva a pensar en la cultura como algo homogéneo y acabado, lo que dificulta el trabajo institucional hacia la interculturalidad:

“Desde [determinados sectores] no cabe la posibilidad de dudar siquiera de que se pueda delimitar la cultura. Ante esta dificultad, la operación que algunos realizan consiste en identificar cultura con grupo étnico.” (García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo, 1999: 64)

Asimismo, a pesar de la carencia de un documento que exprese (a nivel institución) la dimensión cuantitativa relativa al ingreso de personas provenientes de comunidades indígenas, desde la Facultad de Ciencias de la Salud se ha presentado, durante el año 2009, al Consejo Superior de la UNSa un proyecto piloto, en el que aparecen algunas cifras. Textualmente se indica lo siguiente:

“La Universidad Nacional de Salta, por su ubicación geopolítica, ha contado con estudiantes originarios de manera aislada, existiendo algunas sistematizaciones y caracterizaciones tanto en las Sedes Regionales como en Sede Central, más específicamente en la Facultad de Humanidades. En el presente año [2009], se registraron casi un centenar de inscripciones de jóvenes provenientes de distintas etnias de Salta y Jujuy el 95% de los cuales ingresan a la carrera de Enfermería (...). En las Sedes Regionales se inscribieron un total de 44 jóvenes (SRT) y 25 (SRO) de las comunidades Chorotes, Ava Guaraní, Wichi y Tobas.” (Bergagna, 2009: 6)

La preocupación central expresada en el documento es la creación de espacios de diálogo y de instancias académicas que permitan la interrelación de conocimientos:

“Se trata de pensar en una intervención por etapas, que pueda responder a las demandas de los pueblos indígenas, de sus derechos a una educación que los

fortalezca culturalmente, y que, a la vez, contribuya a la construcción de una academia abierta a otras culturas y saberes y de una nación pluriétnica y multicultural." (Bergagna, 2009: 6)

Este documento constituye el principal (y único) instrumento que permite contemplar las primeras instancias de puesta en escena (o mejor dicho, de visibilización institucional) de estos grupos. Sin embargo, y a pesar de estas primeras intenciones explícitas de creación de espacios interculturales, durante el desarrollo del trabajo campo (que se viene efectuando de manera continua desde agosto de 2009) se puede entrever, aún, una gran distancia entre la intención institucional y las prácticas cotidianas.

No es el objetivo de este artículo realizar un balance de las medidas que estos proyectos buscan implementar. Más bien, desde una postura etnográfica (y principalmente interesada en captar los sentidos de las interrelaciones sociales) nos ocupamos de describir una situación particular, con énfasis en la problematización de las nociones de "diversidad" y "alteridad" que en ella se ponen en juego.

3) Explicitación del uso de los términos y de los procedimientos metodológicos para la delimitación del caso de investigación

Reconociendo que el concepto "interculturalidad" se presenta como una categoría plurívoca en las ciencias sociales (Diez, 2004; Novaro, 2006), delimitaremos el uso que asume en este trabajo. Partimos conceptualizando la interculturalidad, en una primera instancia, como Vallascar Palanca (2002), definiéndola como la interrelación que surge necesariamente del contacto cultural²:

"Por eso, la interculturalidad es antes que nada una cuestión práctica y tiene que ver con 'el arte de saber relacionarse' [...]. En general ese proceso intercultural emerge de la manera más simple. Cuando una persona, por alguna razón, se ve obligada a dejar su contexto; o igualmente, por alguna razón, tiene que entrar en relación con grupos y culturas diferentes a la suya." (Vallascar Palanca, 2002: 144)

Cabe aclarar, asimismo, que tomamos a las instituciones de educación superior como espacios heterogéneos, cuyas dinámicas se constituyen a partir de un vaivén entre instancias coercitivas (y de estructuración de la conducta), y espacios de flexibilidad y apertura. En este sentido, retomamos la perspectiva ofrecida por Estupiñán Quiñonez y Agudelo Cely (2008) sobre la escuela (permitiéndonos el cambio en el uso de "escuela" por el de "instituciones educativas formales" en general):

2 Esto nos aproxima a una definición conceptualizada desde el plano descriptivo: "En un nivel descriptivo la interculturalidad se refiere a situaciones de hecho que se encuentran en los espacios formativos en donde coexisten grupos distintos" (Novaro, 2006: 52).

“A la escuela [como a la universidad], se le puede conceptualizar como un espacio donde se tejen diversas madejas culturales sobrepuestas, entrelazadas y matizadas en la vida académica, social, política y vivencial, experimentada por los diversos actores que conforman este entramado cultural.” (Estupiñán Quiñonez y Agudelo Cely, 2008: 34)

De este modo se vislumbra que las instituciones de enseñanza constituyen puntos de encuentros y de desencuentros, espacios de realización de prácticas basadas en la reciprocidad y, a la vez, campos propensos para las luchas:

“En la escuela se entrecruzan las discontinuidades, las convergencias, las rupturas, las competencias y las diversidades culturales que generan las interacciones, expresadas [éstas] en símbolos y significaciones que se abrazan y se interdeterminan mutuamente.” (Estupiñán Quiñonez y Agudelo Cely, 2008: 34)

Entendidas las instituciones educativas como el resultado de este plexo de interacciones diversas, planteamos que los ámbitos de construcción de alteridad son aquellas situaciones concretas que recrean la complejidad del tejido. Así, asumimos la propuesta de Krotz (1994):

“Alteridad significa aquí un tipo particular de diferenciación. Tiene que ver con la experiencia de lo extraño [...] Pero sólo la confrontación con las hasta entonces desconocidas singularidades de otro grupo humano —lengua, costumbres cotidianas, fiestas, ceremonias religiosas o lo que sea— proporciona la experiencia de lo ajeno, de lo extraño propiamente dicho...” (Krotz, 1994: 8)

Ahora bien, cabe preguntarnos: ¿qué modos adquieren estas prácticas interculturales en la Universidad Nacional de Salta?, ¿cuáles son los contextos que propician su realización?, ¿cómo se construye al “otro” en tales instancias educativas?

Para delinear respuestas a estos interrogantes, nos centraremos en la reconstrucción de una situación intercultural a escala reducida y ocurrida en el año 2008.

Se plantea la realización de este análisis a partir de la adopción de un marco antropológico interpretativo³, orientado a captar los sentidos que los propios actores otorgan a sus experiencias. Se asume, entonces, la tarea del etnógrafo como un realizador de descripciones e interpretaciones, las cuales tienen su origen en el punto de vista de los “nativos” (Geertz, 2003: 28).

Aquí resulta interesante tomar ciertas propuestas de Czarny (2007). La tesis principal de esta autora consiste en una invitación (de carácter teórica-epistemológica) para

3 “La especificidad del punto de vista antropológico reside en el interés central por el estudio de la relación con el otro tal como ésta se construye en su contexto social. La cuestión del sentido, es decir, de los medios con que los seres humanos que habitan un espacio social se ponen de acuerdo sobre el modo de representarlo y actuar en él, es el horizonte de las actividades antropológicas” (Augé y Colleyn, 2006: 19).

pensar el proceso de escolarización como un “acto migrante”, el cual supone un ingreso y un transcurrir por un sistema significativo diferente al primario (familia-comunidad de origen).

Este modo de reflexionar acerca de la escolaridad resulta interesante, principalmente, porque si bien se pone énfasis en el proceso de escolaridad de individuos provenientes de comunidades aborígenes, es constante la insistencia en el carácter del pasaje por las instancias educativas para todos los sujetos:

“Planteo a la escolaridad como *acto migrante*, en tanto que implica, para todos los sujetos (no sólo para las comunidades indígenas), el pasaje a otras prácticas de socialización y constitución de subjetividades -de tensión, confrontación, negociación, cercanía, distancia, etcétera- diferenciadas de las prácticas de socialización iniciales o primarias. No obstante, señalo que para las comunidades indígenas en ese acto se expresan, en mayor o en menor grado, los desencuentros socioculturales que ha producido el acceso a la escolaridad.” (Czarny, 2007: 944 La cursiva es del texto original)

Asimismo, y luego de realizar una revisión histórica de los cambios en el modo de abordar la relación entre instituciones educativas y comunidades indígenas, se apuesta por el uso de las perspectivas surgidas en los años 90, las cuales:

“(...) sin desconocer la idea de dominación ejercida por la institución [escolar], ponen los acentos en los *usos diferenciados que los miembros de las comunidades indígenas hacen* de los conocimientos, las tecnologías y los distintos atributos que se obtienen por atravesar la escuela. (...) También se avanza en la documentación del impacto que el racismo y la discriminación vivida en la escolaridad tiene en la construcción identitaria.” (Czarny, 2007: 928. La cursiva es del texto original)

Con estos postulados, la autora ya no se plantea qué es lo que la institución educativa hace con los miembros de comunidades y otros sectores subordinados, sino que gira el eje de su investigación para ver qué es lo que éstos últimos “hacen” con/en tales espacios formativos.

Retomando y ampliando el marco propuesto por Czarny, a nosotros nos interesará conocer qué tipo de valores son asignados a la situación de contacto intercultural, tanto para los miembros de las comunidades como para la docente encargada del curso, considerando que la inclusión del punto de vista de la profesora habilita una nueva variable a este entramado interpretativo.

Concretamente, en este escrito analizaremos un evento sucedido con la llegada a la Sede Central (Salta Capital) de un contingente de cuatro alumnos provenientes de la comunidad wichi de La Puntana (Departamento Rivadavia -Salta-) en el año 2008 (ver imagen N°1).

Imagen N°1: Mapa de la Provincia de Salta
(detalle de la Comunidad de La Puntana, lugar de origen de los jóvenes, y Salta Capital
(donde se encuentra la Universidad Nacional de Salta)



Fuente: Mapa realizado por el Ingeniero Pablo Campos.

3.1. Caracterización del grupo

Las personas con las cuales se trabaja son jóvenes auto-adscriptos a la etnia wichi. Sus edades rondan entre los 20 y los 22 años. Su llegada a la Universidad se produjo a partir de la interacción con una docente de la carrera de Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades-UNSa)⁴ Cabe señalar que el arribo de este grupo de estu-

4 El contacto se llevó a cabo en noviembre de 2007, cuando los jóvenes estaban concluyendo sus estudios de polimodal en la Escuela de La Puntana (Departamento Rivadavia-Salta) Esta profesional (socióloga) se acercó al lugar con su equipo de investigación y, luego de mantener un contacto fluido con nueve de estos muchachos, se realizaron las transacciones correspondientes para asegurar el ingreso a la Universidad, de cuatro de ellos durante el período 2008. La elección se realizó en la escuela de la Puntana, ponderando, principalmente, los promedios académicos obtenidos durante el cursado de sus estudios en el nivel polimodal.

diantes a las carreras de Ciencias de la Educación y Filosofía marca una ruptura con las presencias indígenas anteriores. Esto se debe a una pluralidad de fenómenos que interactúan, entre los que se destacan: su llegada y tránsito grupal por la universidad, los factores internos a la Facultad de Humanidades que permitieron su acceso y permanencia; y su claro posicionamiento político⁵.

Si bien el grupo está compuesto por cuatro personas (tres varones y una chica), sólo se han realizado entrevistas con los muchachos, ya que el acercamiento a la joven se ha dificultado por distintos impedimentos. De ellos, dos se encuentran cursando el Profesorado en Ciencias de la Educación (Luis y Julio⁶), mientras Pedro optó por el profesorado en Filosofía.

Durante las entrevistas estos jóvenes han sido muy críticos con la enseñanza que les dieron en todos los niveles educativos⁷. Sin embargo, la instancia del Polimodal es el centro de sus críticas, por haberlos alejado tanto de los saberes necesarios para desenvolverse con solvencia en el medio comunitario, como de los conocimientos mínimos para el ingreso a niveles educativos de formación superior.

Su formación inicial, de EGB y Polimodal fue realizada en la escuela pública de La Puntana. Allí comenzaron a familiarizarse con el español, pues su lengua materna es el wichí. Esta lengua pertenece a la familia lingüística matak-mataguaya conformada además por las lenguas: chorote, chulupí y maká. Las dos primeras aún se hablan en nuestro país mientras que el maká se habla sólo en la República del Paraguay (Censabella, 1999). Las lenguas de la familia lingüística matak-mataguaya se destacan del resto de las lenguas indígenas de Argentina por ser las más vitales, en particular, cabe destacar que los wichí son el grupo más numeroso de esta familia. O sea, un gran número de sus hablantes es monolingüe en lengua vernácula y muchos bilingües se manejan con mayor soltura en la lengua autóctona que en el español. Esto pudo corroborarse en un trabajo de campo realizado en diciembre de 2009 en la comunidad de La Puntana, donde se observó que los niños, efectivamente, recién comienzan a entender algunas palabras del castellano a los cinco años (edad de ingreso a la educación formal)

En relación a los relatos obtenidos, los mismos presentan un recorrido por una multiplicidad temática, con una densidad variable de profundidad según los intereses particulares, la personalidad y la apertura hacia mi persona.

5 En relación al posicionamiento político, el mismo se articula como un constructo heterogéneo y relacional, tomando elementos de crítica a la política universitaria y de exaltación a los modos comunitarios. Sin embargo, para ciertos casos, los sentidos se subvierten casi en su totalidad, pasando a cuestionarse los modos comunitarios y a exaltarse ciertos elementos de la política universitaria.

6 Todos los nombres son ficticios para resguardar la confidencialidad de los participantes.

7 Este grupo de jóvenes realizó sus estudios bajo la legislación de la Ley Federal de Educación Argentina N° 24.195 (sancionada en 1993). La misma estipulaba la obligatoriedad de los siguientes tramos educativos: el último año de Nivel Inicial (jardín de infantes para niños de cinco años) y la totalidad de los nueve años de Educación General Básica (EGB). Una vez finalizado este ciclo, la Ley establecía la realización del Nivel Polimodal, de tres años de duración y destinado a la formación en un área temática específica (en la escuela de La Puntana, esta formación tenía una inclinación hacia labores agrotécnicas). La Ley Federal de Educación fue reemplazada por la Ley de Educación Nacional 26.106 (sancionada en 2006), la cual retorna al sistema de Primaria y Secundaria, agregando otras modificaciones.

Para los fines de este artículo, se ha realizado un recorte de parte de las entrevistas mantenidas durante 2009, poniendo énfasis en las narraciones que surgieron acerca de las primeras clases que tuvieron estos jóvenes en el Ciclo Introductorio a Los Estudios Universitarios (CILEU)⁸, con especial énfasis en la clase donde el tema central fue la “cultura”, lo que produjo la participación activa de varios de los alumnos presentes.

Además de transcribir fragmentos de la entrevista con Luis y Julio (quienes hablaron de la situación, ya que no había en el protocolo de entrevista una pregunta referida explícitamente al CILEU) también se ha optado por transcribir fragmentos de una entrevista mantenida con la docente a cargo de la clase, a los fines de conocer sus representaciones con relación al curso que impartió en ese año. Metodológicamente, consideramos a las entrevistas tanto como espacio de diálogo y de intercambio, como ámbitos propicios para la construcción de conocimiento a un nivel dialógico y reflexivo.

La re-elaboración de sentidos a partir de las entrevistas se realizaron tomando en cuenta los criterios establecidos para los “Relatos de Vida” (life story) propuestos por Behan (1995). En lo fundamental, se refiere al hecho de tomar las historias relatadas por los sujetos como un cuento o una trama, es decir, considerar las imágenes brindadas por los interlocutores como la auto-representación que éstos han construido, en el presente, de los sucesos que les han acontecido en sus vidas. En el relato de vida, la “ficción de la auto-representación” se considera como un aspecto fundamental, al tratarse de individuos que reconstruyen sus experiencias desde un aquí y un ahora específico (Behan, 1995. En: Czarny, 2007).

4) Reconstruyendo la situación a partir de los relatos

“Pero, ¿qué es el Otro de la Pedagogía? (...) es aquel o aquella alumna, aquellos o aquellas alumnas que con sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse, la enfrentan a su metodología, su concepción de la relación educativa en forma de problema. En definitiva, el Otro de la Pedagogía (es decir, los otros, las otras) son aquellas alumnas y alumnos, que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas.” (Pérez de Lara, 2009: 47)

En una entrevista realizada durante febrero de 2010 en la Universidad Nacional de Salta, Rosa (profesora de Letras) me comentó acerca de la experiencia que tuvo como

8 El CILEU consiste en un curso introductorio de un mes y medio de clases destinadas a los ingresantes de la UNSa, antes de iniciar las materias específicas de cada carrera. Las comisiones se conforman de acuerdo a cada facultad. En la Facultad de Humanidades, por ejemplo, realizan el CILEU los ingresantes a las carreras de Filosofía, Comunicaciones Sociales, Antropología, Historia, Letras y Ciencias de la Educación. El propósito del mismo es que “los alumnos se apropien de las competencias, capacidades, habilidades, conocimientos, estrategias necesarias que le permitan ingresar y permanecer en la universidad con un rendimiento académico de calidad”. (Proyecto CILEU Universidad Nacional de Salta. 2009).

docente a cargo del Curso de Introducción a los Estudios Universitarios (CILEU 2007). En su relato comenta las dificultades que surgieron en aquella ocasión, principalmente, por ser la primera vez que tenía un curso completo a su cargo:

"Fue el primer año que estaba a cargo de comisión y fue el primer año que me enfrenté con tantos chicos, porque eran más o menos 100... 100 alumnos. Y yo cuánto tenía 25 años, 24 años. Fue muy difícil, especialmente la primera semana. (...) eran muchos chicos." (Rosa)

Sin embargo, en su relato toma como un punto específico en la generación de dificultades, y como uno de los aspectos más problemáticos, la presencia de los jóvenes de las comunidades indígenas:

"(...) Y bueno, fue difícil por el número de chicos. Fue difícil porque estaban los chicos wichí, porque... es verdad: tenía que prestarles especial atención. Ellos apenas dominaban la lengua. Era todo desconocido, no entendían, y ellos parecía que ya tenían una consigna: de preguntar todo lo que no entendieran (...) A los minutos de que yo les daba actividades a los chicos, estaban los cuatro preguntándome todo lo que no entendían... ¡y era todo! (...) Entonces, yo no sabía qué hacer, porque yo no tenía auxiliar." (Rosa)

Aquí podemos ver que, para Rosa, la presencia en las aulas de este grupo de alumnos le generó una incomodidad, una aflicción: ella destinaba mucho de su tiempo en explicarles las palabras, los usos, los modos, las bases elementales del idioma castellano (las cuales los otros alumnos ya tenían incorporadas). Esta situación también es captada, quizás desde otro ángulo, por Luis y Julio:

"(...) Cuando hablaba la profesora, hablaba con... con así con términos, ¿has visto? Y nosotros ayyy... algunas palabras sí lo cazábamos, pero la mayor parte no lo entendíamos. No lo entendíamos nada. Entonces estábamos todos tranquilos en un rincón, ¿has visto? Hablando en idioma [refiriéndose a la lengua wichí] (risas) Y era lo sorprendente (...) Como que nosotros se sentíamos inferiores delante de los otros ¿has visto? Que hablaban, y hablaban, y todo lo que les preguntaban sabían, ¿has visto? O eran temas que ya sabían. Y nosotros nulos." (Luis)

"Cuando llegamos a la universidad, al CILEU, éramos bastantes, éramos muchos chicos. Y a veces cuando la profesora se callaba los chicos comenzaban a hablar, y a hablar. Y nosotros no sabíamos a quién escuchar, ¿has visto? (risas) Nos enloquecíamos y nos agarrábamos la cabeza, así. Era muy sufrido el proceso, el cambio, digamos, por estar aquí." (Julio)

Como podemos ver, mientras la docente focaliza en su experiencia de "falta del control del tiempo" en relación al manejo de la clase, los chicos atan a esta situación significaciones diferenciales: Surge, por un lado, el tema del ruido (la sensación de que

en el aula todos hablan simultáneamente), aparece la marcación de diferencia con los compañeros, en relación con los conocimientos y las habilidades lingüísticas que ellos no tienen, y surge (¿como una cuestión inevitable de la alteridad?⁹) el sentirse diferentes (en este caso, inferiores por las carencias en las experiencias formativas previas)

A continuación, pasaremos a relatar los sucesos referidos a lo sucedido en aquella clase donde la temática principal giraba en torno de “la cultura”. Rosa comenta al respecto:

Rosa: “(...) y yo tenía muchas dudas de cómo tratar a los chicos. Tuve muchos problemas también en el trato.”

Entrevistadora: ¿Por qué?

Rosa: “Se me criticó mucho... En una actividad... Estos últimos tres años de CILEU¹⁰ se vio el tema de la cultura. Cuando llegamos al tema de cultura, yo siempre soy de no tomar la planificación al pie. Es decir, sí a los grandes rasgos, pero si se me ocurren actividades mejores, yo creo que las adapto al grupo que tengo (...). Y ese año se me ocurrió, como tenían que leer un texto de García Canclini sobre la cultura; yo les dije a los chicos que lean el texto en sus casas y cuando estábamos comentando la lectura del texto, uno de ellos [de los jóvenes wichí] dijo: ‘Yo no soy de esta cultura’.

(...) Y ese día cada grupo iba comentando los conceptos de cultura que proponía el autor. Y cuando llegó el turno de ellos [los jóvenes wichí], ellos dijeron que ellos no eran de esta cultura, pero no se les escuchaba, no se les entendía. Entonces yo expliqué que ellos venían de la cultura wichí, los presenté ante todos y los otros chicos los miraban así, asombrados. Y recuerdo que se armó un debate, porque los otros chicos decían ‘eso no es una cultura, es una sub-cultura’. Y otros decían ‘ellos tienen un dialecto, no tienen una lengua’. Empezaron a aparecer términos así muy extraños.”

Como se manifiesta a través de sus palabras, en aquella clase la diferencia cultural fue puesta en duda: ¿quiénes son?, ¿son una cultura en sí o forman parte de un grupo minoritario dentro de una cultura mayor? La situación se presenta con una complejidad de sentidos ligados a la palabra “cultura” que seguramente ni la persona más comprometida con la formulación del Programa CILEU 2007 se hubiese imaginado. Asimismo, la enunciación explícita de su “procedencia cultural diferente” provoca un punto de inflexión en la clase, la cual comienza a aglutinar sentidos respecto de la procedencia cultural de estos jóvenes.

Intentando que las preguntas no giren sólo en relación al grupo cultural de referencia de los chicos wichí, Rosa puso como consigna al grupo el preguntarse a sí mismos: ¿de qué cultura soy? Luis lo recuerda así:

9 Al intentar definir la pregunta antropológica, Krotz (1994) sostiene que el cuestionamiento por la alteridad ha sido constitutivo de las relaciones entre grupos humanos diferentes y que tal interrogante se refiere, en una primera instancia, a un problema cognitivo: “¿cómo clasifico al otro diferente?”. (Krotz, E.; 1994)

10 Rosa ha trabajado (como alumna ayudante y como profesional) en CILEU desde sus orígenes en el año 2006, hasta el último en 2010.

"Luis: Al principio no hablábamos, porque estábamos como aturdidos. Así que bueno, nadie nos distinguió, ¿viste? Éramos unos salteños más, que eran del barrio, o que se yo. Y eso pensábamos. Y había una materia, eso que hablaban de 'cultura'. Y ahí nomás la profesora decía: 'tenemos cuatro compañeros que son de la comunidad'. Y ahí nos miraron. Y además como hablábamos en idioma [wichí] viste, todos se daban vuelta. '¿De dónde serán estos?'.

Entrevistadora: ¿Y qué sintieron ahí, cuando la profesora dijo eso?

Luis: Y que me quería morir (risas) [Nuestros compañeros decían:] '¿Qué hablen!, Que hablen de dónde son, qué hacen. ¿De qué comunidad vienen?' (...) Esa vez teníamos que leer el texto de García Canclini: 'Camisa y piel', que tiene que ver mucho cuando una persona llega a otra sociedad, de que su piel sería su cultura (...) Estábamos en CILEU. Y después todos nos preguntaban, has visto. Y eso es lo que nos sorprendía. La profesora le preguntaba a cada chico cuál era su origen, a qué cultura pertenecía. Y todos decían: '[soy de la] cultura salteña, que se yo' (risas) 'Pertenezco a la cultura salteña, será', otros chicos decían.

Entrevistadora: ¿Y ustedes que dijeron?

Luis: Que nosotros somos wichí. Y siempre decíamos 'sí, nosotros somos wichí'. Con orgullo, ¿has visto? Porque me acuerdo lo que decía la profe¹¹ de que uno tiene que ocultarse, porque nos iban a discriminar. Y no... ¡hicimos todo al revés! No, somos wichí, somos esto, somos otra cosa (...) Y eso es lo bueno, de que uno se sienta, ¿has visto? Se sienta lo que es, y haga demostrar lo que uno es, ¿has visto? Y así se han acercado dos chicas, y querían hacer grupo con nosotros, y después querían hacer grupo todo el año. Así que bueno, eran bienvenidos. Y nosotros les contábamos cosas. Pero era como... que nosotros nos sentíamos extraños frente a las otras personas, ¿has visto? Y además no manejábamos muy bien el castellano, así que hablábamos re poco-re poco: 'Sí' - 'No'. 'Sí' - 'No'. (Risas)

Entrevistadora: ¿Sí?

Luis: No. (Risas)."

4.1. Algunas interpretaciones sugeridas

De la transcripción de los sucesos se desprende que la "lectura" que cada uno realiza de aquella situación está basada en los modos específicos de percibir y de actuar en el mundo, como así también guardan relación con las experiencias formativas previas. A modo de delinear las primeras instancias interpretativas, hemos señalado categorizaciones, las cuales se utilizan como articuladoras de sentidos:

- **Desde el punto de vista de las dificultades:**

Si bien tanto los jóvenes como la docente reconocen que el cursado de ese CILEU 2007

11 Hace alusión a una profesora del colegio secundario de La Puntana. En palabras de Luis, la profesora les insistía en no "exponerse a ir a la Capital [de Salta] porque los iban a discriminar". (Luis, en entrevista)

fue dificultoso, Rosa relaciona la dificultad con la gran cantidad de alumnos con los que se enfrentó, con el hecho de que era su primera vez a cargo de una comisión y, especialmente, porque la presencia de los wichí le significaba un desafío en cuanto a las necesidades educativas diferenciales que le requerían.

Mientras tanto, la dificultad para los jóvenes es pensada, principalmente, con relación al sentido de “ajeno” con que se les presenta el contexto áulico: la gran cantidad de chicos en un mismo espacio, las voces entrecruzadas, el ruido permanente. En definitiva, la sensación de “no entender nada”. Esto queda representado, principalmente, en las dificultades para apropiarse del lenguaje (del castellano en general y del académico en particular¹²)

Las dificultades llevan tanto a la docente como a los jóvenes wichí a pensar, en cierto momento, que “no están a la altura de las circunstancias”, que son incapaces (y que no han sido preparados previamente) para afrontar este tipo situaciones.

- **Con relación a la lectura del texto de García Canclini (“camisa y piel”¹³) y la explicitación de la procedencia étnica de los jóvenes:**

Rosa percibe la presencia de tantos alumnos como un desafío, y decide innovar en las actividades áulicas. Para ello, delinea la estrategia del debate grupal acerca de las definiciones de “cultura” que expone García Canclini en su escrito. Así, crea un espacio para la discusión abierta acerca de la procedencia cultural de cada uno de los alumnos¹⁴. Al llegar el turno de los jóvenes de La Puntana, y como ella misma lo indica, se auto-posiciona como la presentadora-traductora de ellos frente a sus pares (“no se les entendía”; “no se los escuchaba”). Luego de realizar esta presentación, Rosa pone en escena la diferencia cultural de los jóvenes wichí.

Para Luis y Julio la situación se convierte, en una primera instancia, en algo inesperado y sorprendente (“nos queríamos morir”), pero luego toma diferentes matices. Por un lado, logran el objetivo de los contenidos: relacionar el concepto de la cultura con sus prácticas cotidianas y, por otro, la visualización de su procedencia étnica actúa como un elemento de anclaje, en el plano discursivo, de sentidos atados con su identidad. En este caso, la “etnicidad” estaría combinando tanto: aspectos organizativos (la formación de los grupos sociales y su mutua interacción) como aspectos semánticos-simbólicos: la creación de identidad y pertenencia mediante una “conciencia étnica” distintiva (Tamagno, 1998).

12 Las dificultades no son nuevas, ya que el ingreso a los niveles iniciales de escolaridad generan otros tipos de problemas con relación a la adquisición del castellano. Un análisis de esta problemática en comunidades wichí puede leerse en Naharro, J. M. y Sosa, V.; 2000.

13 Camisa y piel es el modo en que Luis se refiere al texto. Se trata del capítulo “La camisa extraviada en sus definiciones” del libro de Néstor García Canclini (2004): “Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de interculturalidad”. Barcelona. Editorial Gedisa. Pp. 29-45.

14 No trascendió en las entrevistas si ella misma se expuso como agente portador de una “una cultura” en la clase.

En cuanto al resto de los compañeros (¿los no-wichí?, ¿los de la “cultura salteña?”), resaltan aquellos que opinan que los wichí no son una cultura, sino una sub-cultura y que no tienen una lengua, sino un dialecto. En relación con ello, Rosa comentó que la explicación que les ofreció, desde la lingüística, es que se estaban utilizando planteos en desuso, pero eso no satisfizo a los alumnos. El posicionamiento de tomar a “lo wichí” como una sub-cultura era sostenido a partir de “lo que les habían enseñado en el colegio” (Rosa, en entrevista)¹⁵.

Con relación a la lectura del texto, los jóvenes, o Luis al menos, pudieron apropiarse del mismo a través de una lectura de su propia realidad: la piel es su cultura (entendida como la cultura wichí) mientras la camisa consiste en lo que ellos van a tomar de la sociedad mayoritaria. Aquí puede pensarse que ciertos “hilos” de la camisa les serán proporcionados en formato de conocimientos académicos.

Tomando cierta distancia de las voces de las personas participantes, resulta válido preguntarse: ¿realmente el debate sobre la cultura se “abrió”? ¿la clase fue útil para conocer la diversidad cultural de los alumnos o sólo sirvió para reforzar ciertos prejuicios? ¿Hasta qué punto la circunscripción a *una* cultura puede dar cuenta de la multiplicidad de procesos de identificación que las personas generamos en nuestras vidas cotidianas?

• **En cuanto a la valoración de la situación y conclusiones extraídas tras esa clase:**

Podemos establecer una relación directa entre las trayectorias formativas previas de los participantes y su modo de contemplar “la cultura”, “la diversidad” y “la etnicidad”.

Así, por ejemplo, en el caso de la docente, éstas se encuentran relacionadas con su formación en el campo de las letras y con bases en situaciones de enseñanza-aprendizaje tomadas como homogéneas (o donde la marcación de la diferencia cultural no es tan acentuada)¹⁶.

En el caso de Luis y de Julio, sus narraciones se estructuran, en primer lugar, con relación a las dificultades por el hecho de tener una primera lengua diferente al resto (el wichí) y, en segunda instancia, por las carencias que ellos perciben en su formación primaria y secundaria en la escuela de La Puntana.

El resto de la clase, asimismo, participó de una manera activa retomando elementos de su formación en la Educación General Básica (EGB) y en el Polimodal. Partiendo de las formas en las que les enseñaron a percibir y clasificar la diversidad cultural, ellos hicieron explícitas sus ideas acerca de la diferencia entre las culturas y las sub-culturas y entre las lenguas y los dialectos.

Por ello, resulta provechoso detenernos a pensar las representaciones de “lo diverso” que se pusieron en juego, vincular las trayectorias personales en relación con los modos de pensar la diversidad, ya que:

15 Esto puede relacionarse con lo que Alejandro Grimson denomina una escolarización basada en la anulaci3n/asimilaci3n de la diversidad. (Grimson, A.; 2001)

16 “En t3rminos generales, cualquier situaci3n escolar que uno se imagine es una situaci3n intercultural, ya que es obvio que la homogeneidad cultural de los grupos no es m3s que un deseo afortunadamente irrealizable de posiciones ideol3gicas m3s o menos reaccionarias” (Novaro, 2006: 52).

“En su vinculación biográfica con sistemas e instituciones (como las escolares o políticas), tanto como en su formación en las esferas de pertenencia íntimas (como la familia o la amistad), los agentes construyen sus particulares relatos de coherencia y, en función de estos relatos, apelan eventualmente a sus derechos de ‘identidad’.” (Borton, et. al., 2009: 6)

Partiendo de allí, “la tarea consiste entonces en comprender analíticamente cómo se forman esos relatos de coherencia en las diversas escalas articuladas de la acción y qué formas diversas del sujeto expresan” (Borton, et. al., 2009: 6).

5) Conclusiones

Hemos buscado en este artículo ahondar en las significaciones que subyacen a la narración de una situación de enseñanza-aprendizaje concreta, definiéndola como “intercultural” debido, principalmente, a la pluralidad de sentidos abordados y a la explicitación de las diferencias culturales.

Apropiándonos de la propuesta de Rockwell (2009) de dirigir la práctica etnográfica a la documentación de lo no-documentado en la realidad social, la reconstrucción de los hechos se logró a partir de la reescritura de los sucesos a partir de las narraciones de algunos de sus participantes.

Destacamos, en primer lugar, el valor de la explicitación (descripción) de aquellos espacios donde lo “intercultural” es vivenciado por las personas. La escritura de este tipo de situaciones permite obtener información de “primera mano” de los sucesos cotidianos en los contextos donde la gente interactúa y de los significados que son continuamente discutidos y resemantizados.

Se sostiene, asimismo, que la realización de este tipo de investigaciones antropológicas, aportan a la discusión de la problemática intercultural desde las prácticas concretas. Aquí se retoman las palabras de Achili (1986):

“El desafío del antropólogo es, pues, construir la heterogeneidad y la diversidad en que se expresa ‘un caso particular’ no como una manifestación arbitraria –que nos remitiría a la relatividad- sino como un fenómeno que se muestra en un proceso surcado por elementos constitutivos de un proceso mayor.” (Achilli, 1986: 18-19)

De esta manera, se abre camino hacia la perspectiva interdisciplinaria que requiere el abordaje de una temática tan compleja en Latinoamérica, sobre todo, por las diversas aristas que vislumbra la interculturalidad:

“El análisis de la perspectiva intercultural en educación, no puede ser reducido al uso instrumental del concepto, sino que debe atravesar las múltiples significaciones que adquiere como proyecto político, epistemológico, cultural y educativo.” (Diez, 2004: 195)

Por otra parte, destacamos los aportes que la práctica etnográfica en contextos micro-focalizados permite realizar con relación a la conceptualización de los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje (docentes, alumnos “locales”, alumnos procedentes de comunidades, etc.). Ésta nos permite vislumbrar la diversidad de posicionamientos posibles y la apropiación activa que los sujetos realizan de los silencios, la palabra, la participación en clase, etc.

En este sentido, se abren nuevas vías de discusión para comprender como los procesos de educación formal, a la vez de generar discriminación y aislamiento; también son contruidos como lugares de apropiación activa (por parte de los diferentes sujetos) en los cuales las interpelaciones identitarias pueden articular tanto sentidos negativos como positivos (o incluso ambos en el transcurso de la temporalidad, cómo pudimos observar en el caso de Luis)

Creo que es fundamental considerar esta propuesta, ya que el análisis de los sentidos que entran en juego para abordar la relación comunidades indígena-universidad no es ajeno a temáticas más profundas e interconectadas, tales como: la identidad, la formación educativa previa en la comunidad, las relaciones entre los miembros de las familias, las representaciones que los docentes universitarios elaboran de “lo indígena”, la mirada de la institución, etc. Todas ellas constituyen unidades de análisis que interpenetran el plexo de los significados atribuidos a su acceso y permanencia a la universidad.

Por otra parte, se espera que algunas de las líneas sugeridas en este artículo (tomándolo como parte de una investigación doctoral más amplia), puedan ser de utilidad futura para la articulación con aquellas políticas de gestión universitaria y de práctica docente que se construyen a partir de proyectos interculturales a niveles propositivos¹⁷.

Cabe señalar, por último, la necesidad de contemplar el tránsito de estos jóvenes por la universidad desde nuevas perspectivas que pongan en tela de juicio, incluso, los conceptos de “cultura”, “comunidad” y de “institución” como construcciones cerradas y acabadas. De este modo, se coincide con Calla Ortega en relación con los desafíos de la universidad frente a la diversidad:

“La educación universitaria, en particular, está todavía por arrancar para la gran mayoría de los pueblos indígenas del continente y desde la elaboración de contenidos, pasando por la incorporación de educandos indígenas en las universidades, hasta la titulación de profesionales, *queda casi todo por hacerse en términos de reforma universitaria para estos pueblos.*” (Calla Ortega, 2001: 16. La cursiva es del texto original)

17 Nos referimos a aquellas situaciones de interculturalidad que, de acuerdo a Novaro (2006), no existen pero que se consideran posibles y deseables de construir.

7) Bibliografía

- Achilli, Elena (1987): "Notas para una antropología de la vida cotidiana". *Cuadernos de la Escuela de Antropología*, N°2. Rosario-Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- Augé, Marc y Jean Paul Colley (2006): *¿Qué es la antropología?* Buenos Aires-Argentina: Editorial Paidós.
- Bergagna, Alejandra (2009): *Borrador de la propuesta de trabajo con ingresantes de las comunidades indígenas*. Salta-Argentina: Universidad Nacional de Salta, Facultad de Ciencias de la Salud.
- Borton, Laureano, et. al. (2009): *Experiencias formativas en contextos de interculturalidad. Un abordaje comparativo de prácticas protagonizadas por niños tobas, mbyá y migrantes bolivianos*. Buenos Aires-Argentina: Reunión de Antropología del MERCOSUR.
- Buliubasich, Catalina (2009): "Derechos indígenas: la agenda urgente". *Info-UNSa* (periódico mensual de la Universidad Nacional de Salta), N°2. Salta-Argentina: Editorial Universidad Nacional de Salta.
- Calla Ortega, Ricardo (2001): *La perspectiva de la diversidad étnica en los derechos humanos. Instituto Interamericano en Derechos Humanos*. Bogotá: Editorial Mimeo.
- Censabella, Marisa (1999): *Las lenguas indígenas en la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires-Argentina: Editorial EUDEBA.
- Czarny, Gabriela (2007): "Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol XII, N°34. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- De Vallascar Palanca, Diana (2002): "La cultura: consideraciones para el diálogo intercultural", pp.144-162. En: Graciano González Arnaiz (coord.), *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid: Editorial Razón y Sociedad.
- Dietz, Ghunter y Laura Mateos (2008): "Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas: ¿nuevos sujetos, nuevos enfoques?". *Cuadernos Interculturales*, Año 6, N°10, pp.11-14. Viña del Mar-Chile: Universidad de Valparaíso, CEIP.
- Diez, María Laura (2004): "Reflexiones en torno a la interculturalidad". *Cuadernos de Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras*, N°19, pp.191-213. Buenos Aires-Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Estatuto de la Universidad Nacional de Salta (1996). Salta-Argentina.
- Estupiñán Quiñonez, Norman y Nubia Agudelo Cely (2008): "Identidad cultural y educación en Paulo Freire: Reflexiones en torno a estos conceptos". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, N°10, pp.25-40. Tunja-Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- García Castaño, Javier; Rafael Pulido Moyano y Ángel Montes del Castillo (1999): "La educación multicultural y el concepto de cultura". En: Javier García Castaño y Antolín Granados Martínez (edit.), *Lecturas para educación intercultural*. Madrid-España: Editorial Trotta.
- Geertz, Clifford (2003): *La interpretación de las culturas*. Barcelona-España: Editorial Gedisa.
- Grimson, Alejandro (2001): *Interculturalidad y comunicación*. Buenos Aires-Argentina: Editorial Norma.

- Krotz, Esteban (1994): "Alteridad y pregunta antropológica". *Revista Alteridades*, N°4, vol.8, pp.5-11. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Levinson, Bradley; Etelvina Sandoval Flores y María Bertely-Busquets (2007): "Etnografía de la educación. Tendencias actuales". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.12, N°34, pp.825-840. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Naharro, José Miguel y Virginia Sosa (2000): "La escuela ante los usos de la diversidad. Educadores y aborígenes en las tierras bajas salteñas". *Cuadernos de Humanidades*, N°12, pp.29-34. Salta-Argentina: Comisión de Biblioteca y Publicaciones de la Universidad Nacional de Salta.
- Novaro, Gabriela (2006): "Educación intercultural en Argentina: potencialidades y riesgos". *Cuadernos Interculturales*, Año 4. N°7, pp.49-60. Viña del Mar-Chile: Universidad de Valparaíso, CEIP.
- Palacios, María Amelia (2005): "Acción afirmativa: una vía para reducir la desigualdad", pp. 9-14. En: Pamela Díaz-Romero, Magdalena Claro y Viviana Seoane (ed.), *Acción Afirmativa. Hacia democracias inclusivas*. Santiago-Chile: Fundación Equitas.
- Paladino, Mariana (2009): "Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate". *Revista ISEES (Inclusión Social y Equidad en Educación Superior)*, N°6, pp.81-122. Santiago de Chile: Fundación Equitas. Consulta 23 de marzo de 2010: <http://isees.org/ISEES-6.pdf>.
- Pérez de Lara, Nuria (2009): "Escuchar al otro dentro de sí". En: Carlos Skliar y Jorge Larrosa (comp.), *Experiencia y alteridad en educación*, pp.45-77. Rosario-Argentina: Editorial Homo Sapiens.
- Rocha Vivas, Miguel (2009): *Interacciones multiculturales. Los estudiantes indígenas en la universidad*. Colombia: Editorial de la Universidad Externado.
- Rockwell, Elsie (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires-Argentina: Paidós.
- Tamagno, Liliana (1998): "La construcción de la identidad étnica en un grupo indígena en la ciudad. Identidades y utopías". En: Rubens Bayardo y Mónica Lacarrieu (comp.), *Globalización e identidad cultural*, pp.183-198. Buenos Aires-Argentina: Ediciones CICCUS.